

MAITRISE DES FORMES VERBALES : problèmes d'apprentissage, stratégies d'enseignement du CE1 au CM2

André ANGOUJARD
IUFM de Bretagne-Saint Brieuc et INRP META

Résumé : L'article renvoie à la recherche effectuée par le groupe de Saint Brieuc dans le cadre de la recherche INRP META (« Construction de savoirs métalinguistiques ayant trait à la mise en texte, à l'école »). Le groupe s'est centré sur la continuité des apprentissages métalinguistiques à propos du verbe, du CE1 au CM2. Emploi et marques des verbes constituent des enjeux d'apprentissage à la fois primordiaux et difficiles.

Un état des lieux est d'abord présenté. Il concerne les performances des élèves en situation de production, un inventaire des « savoirs savants » aujourd'hui disponibles, les contenus et modalités traditionnels d'enseignement du verbe.

On montre ensuite quelles sont les conditions didactiques de l'acquisition progressive de la maîtrise de l'emploi et des marques des verbes. Puis on analyse les formes que prennent en classe les comportements métalinguistiques des élèves. Il en ressort notamment le rôle central du métalangage.

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de la recherche INRP META (« Construction de savoirs métalinguistiques ayant trait à la mise en texte, à l'école »), le groupe de Saint Brieuc s'est centré sur la **continuité** des apprentissages d'ordre métalinguistique dans le domaine du **verbe**, du double point de vue des marques morpho-syntaxiques et énonciatives, du CE1 au CM2.

Le choix de cette focalisation a été opéré pour les raisons suivantes :

1.1. Domaine du verbe

Les unités linguistiques de ce domaine sont particulièrement complexes et comptent parmi celles qui posent aux élèves les problèmes les plus redoutables quant à leur insertion dans un texte écrit :

1.1.1. problèmes de la mise en œuvre orthographique des **marques morpho-syntaxiques** (de personne, de nombre, de genre, de temps), souvent propres à l'écrit. Tous les relevés d'erreurs d'orthographe dans des textes de l'école élémentaire montrent que c'est sur les formes verbales que le pourcentage d'erreurs se révèle le plus fort.

1.1.2. problème de l'**emploi des temps** dont le choix et la cohérence sont essentiels pour la réalisation d'un texte : c'est, en grande partie, à travers le choix et la conservation d'un temps de base que se manifeste la **perspective énonciative** adoptée par le scripteur. De ce point de vue, le domaine du verbe apparaissait donc comme celui qui permettait le mieux de rattacher des problèmes orthographiques à une dimension textuelle.

1.2. Continuité des apprentissages

La recherche de la continuité des apprentissages a conduit à constituer un groupe de six maîtres travaillant aux divers niveaux de la même école, du CE1 au CM2. Cela a permis une centration, dans la mise en place de stratégies d'enseignement innovantes, sur l'élaboration de **principes d'enseignement communs** et d'une **progression** dans les savoirs et savoir-faire visés.

1.3. Un objectif double

Le groupe s'est donc fixé **un objectif double**

1.3.1. d'une part, recenser et analyser les difficultés rencontrées par les élèves du CE1 au CM2 dans le domaine de la mise en œuvre des formes verbales en situation de production d'écrit. Ce qui exigeait de manière interactive :

- une analyse **théorique** de ces formes verbales : problème du marquage morpho-syntaxique propre à l'écrit et problème de la « valeur des temps » (en langue, en texte).
- une analyse des **performances** des élèves dans ce domaine et une analyse des **savoirs métalinguistiques** que les élèves étaient capables de « déclarer » aux différents niveaux : savoirs « sur quoi » et impliquant l'usage de quel métalangage ?

Il s'agissait là de dresser « l'état des lieux ».

1.3.2. d'autre part, poser les bases d'une **démarche d'enseignement** apte à aider au mieux les élèves à surmonter certaines des difficultés repérées. Cette démarche, innovante, impliquait, là aussi de manière interactive :

- la définition a priori d'objectifs visés aux différents niveaux (en terme de contenu d'enseignement), l'élaboration donc d'une nouvelle **progression**.
- la définition d'une **stratégie** commune permettant d'atteindre ces objectifs (stratégie de type appropriatif par résolution de problèmes) et mise en œuvre contrôlée de séquences de classe.
- des essais d'évaluation des effets de cette démarche

Le problème didactique auquel notre groupe s'est intéressé portait donc, indissolublement, sur la maîtrise des marques écrites des verbes et sur l'emploi des temps. Toutefois, les limites imparties à cet article nous ont conduit à mettre **ici** essentiellement **l'accent sur le domaine de l'enseignement / apprentissage des marques verbales**.

2. ÉTAT DES LIEUX

2.1. Analyse des performances des élèves en situation de production d'écrit

2.1.1. Les conditions de l'analyse

Le corpus analysé était composé de textes d'élèves, du CE1 au CM2, (environ 150), réalisés à partir de la même consigne induisant la production d'un récit (de vie ou de fiction) écrit soit *au je*, soit *au il*.

2.1.2. Principaux résultats

a. Le nombre moyen de lignes pour un texte (avec des écarts très grands entre les élèves d'un même niveau) augmente considérablement du CE1 au CM2, avec une progression maximum entre le CE2 et le CM1 :

CE1 : 7,3 lignes
 CE2 : 10,1 lignes
 CM1 : 17,2 lignes
 CM2 : 23,8 lignes

b. Choix entre écriture au *je* et au *il*

Là aussi, rupture nette entre le CE et le CM : alors que les CE choisissent majoritairement d'écrire au *je* (répartition quasi égale au CE1, mais choix opéré par 2 élèves sur 3 au CE2), les CM optent très majoritairement pour le *il* (# 4 élèves sur 5).

Ce choix de modalité énonciative était, bien sûr à mettre en rapport avec les erreurs commises sur les formes verbales, tant du point de vue de l'emploi des temps que de celui du marquage orthographique morpho-syntaxique (cf. c. et d.).

c. Erreurs orthographiques

Trois constatations majeures :

1 : **le nombre moyen d'erreurs** diminue notablement et globalement du CE au CM. En pourcentage :

- # 50% de formes erronées au CE.
- # 30% de formes erronées au CM, avec une **diminution** très sensible du CM1 (# 35%) au CM2 (# 25%).

2 : Ces résultats confirment globalement, si besoin était, que la **classe du verbe** est bien celle sur laquelle **les élèves commettent le plus grand nombre d'erreurs orthographiques** : au CM2 encore 1 désinence verbale sur 4 comporte au moins une erreur.

3 : Il ne semble **pas** que la fréquence de ces erreurs à quelque niveau que ce soit, soit **en rapport avec le choix énonciatif** opéré entre *je* et *il*.

d. Erreurs d'emploi des temps

De manière particulièrement intéressante, les analyses font apparaître des **résultats inverses de ceux concernant les erreurs orthographiques** :

on observe en effet une **progression dans le nombre moyen d'erreurs** de choix de temps du **CE au CM** : de 25% d'erreurs au CE à près de 50% au CM2 (35% au CM1).

Cette constatation globale conduit à affiner les analyses et à avancer, à tout le moins, les observations suivantes :

- ce nombre croissant d'erreurs, s'il s'explique, bien sûr, par la **longueur** de plus en plus importante **des textes**, est aussi à mettre en relation **avec le choix** devenu très fortement majoritaire **d'une modalité énonciative en //** qui, dans un texte narratif, permet, et même appelle, l'emploi du **passé simple** comme temps de base. Ce à quoi la plupart des élèves de CM ont du mal à se tenir : ils oscillent, au fil de leurs récits, entre passé simple, passé composé et présent, et ils gèrent mal l'alternance entre temps de base et temps « secondaires » (*d'arrière-plan*, selon la terminologie de Weinrich).

- on constate enfin, très logiquement, la **coexistence fréquente** pour un même verbe d'erreur sur le choix du temps et d'erreur orthographique, ce qui justifiera l'une des options de stratégie d'enseignement que nous avons adoptées.

2.2. Analyse théorique des problèmes posés par la mise en œuvre des formes verbales en situation de production d'écrit

L'acquisition par les élèves de savoirs et de savoir-faire concernant ce domaine est donc tout aussi problématique que, pour les théoriciens de la langue et des discours, l'analyse de ses principales composantes : structure des formes morpho-syntaxiques et définition des fonctions sémantiques véhiculées par ces formes. Situation inconfortable qui fait des formes verbales un lieu privilégié pour traiter des rapports entre « savoirs savants » et savoirs scolaires, entre savoirs métalinguistiques traditionnellement proposés par l'école et besoins réels des élèves.

2.2.1. Point de vue morphologique

a. Les principes orthographiques et leur acquisition

Toute la littérature sur la question montre à quel point **la morphologie verbale résiste aux tentatives d'analyse structurale des linguistes** : s'il est facile de démontrer que les classements traditionnels (sur lesquels s'appuie l'école) en « groupes » (3 plus les verbes dits « irréguliers ») et en temps sont peu pertinents, il faut cependant reconnaître que les travaux d'ordre linguistique les plus récents ne proposent pas de solutions de classement alternatives assurées ou alors d'une complexité telle que leur utilisation « scolaire » apparait fort aléatoire.

Reste que **l'examen théorique des problèmes des marques morphologiques écrites est incontournable : la construction d'une réelle maîtrise des formes verbales est d'abord affaire de compétence orthographique**. Cet examen est aujourd'hui possible grâce au modèle théorique élaboré par Nina

Catach et l'équipe HESO du CNRS. Ce modèle, on le sait, s'articule autour de la notion de plurisystème. Il fait apparaître que notre orthographe est structurée en profondeur par un ensemble fini de principes : pour l'essentiel, un principe phonogrammique, un principe morphogrammique, un principe logogrammique enfin.

Ces trois principes tissent la toile de notre orthographe. Des recherches psycholinguistiques de plus en plus nombreuses posent, de manière récurrente, que la construction du « savoir orthographier » repose sur la découverte de ces principes et de leur imbrication.

b. L'exemplarité du domaine du verbe

Ce n'est pas le moindre intérêt d'une analyse du domaine du verbe que de contribuer à montrer, de manière exemplaire, que cette construction relève effectivement moins du stockage en mémoire et de l'automatisation, comme on le croit encore trop souvent, que de **l'acquisition et de la mise en œuvre réfléchie de savoirs d'ordre métalinguistique**.

Cette exemplarité tient à **deux caractéristiques essentielles des verbes**, qui en rendent la réalisation orthographique particulièrement problématique.

La première est que les verbes constituent, d'une manière générale, **le domaine par excellence de la variation**. Alors que les noms et les adjectifs peuvent apparaître, au plus, sous quatre formes marquant les catégories grammaticales du genre et du nombre, on recense, pour la plupart des verbes, et en prenant en compte la seule « voix active », quelques 90 formes personnelles de conjugaison, ces formes véhiculant à tout le moins, outre leur signification lexicale marquée par le radical, des informations grammaticales de personne, de nombre, de temps et de mode (parfois de genre). Mais surtout, toujours à la seule voix active, on observe qu'un verbe d'un type aussi régulier et fréquent que *aimer* est susceptible de se manifester, pour l'ensemble constitué par sa base lexicale et ses désinences, sous **72 formes écrites différentes**.

Orthographier un verbe, en discours, implique donc bien autre chose que la seule activation d'une forme graphique associée de manière stable à une signification lexicale et stockée en mémoire. Et cela d'autant plus que de nombreux verbes comptent plusieurs bases (par exemple, pour le verbe *pouvoir* : *peu, peuv, pouv, pou, p, puiss*) – fonctionnement linguistique qui tend à abolir la frontière entre marques lexicales et marques morphologiques.

En ce domaine, la voie directe de production orthographique (« adressage ») ne saurait donc permettre à elle seule la réalisation graphique d'une forme verbale. Celle-ci nécessite une analyse reposant sur **des savoirs d'ordre métalinguistique**.

Parmi ces savoirs, en tout premier lieu, ceux qui concernent la **notion**, fondamentale, **de plurisystème**. Cela tient à **la seconde caractéristique des verbes** : ils constituent aussi la classe de mots dans laquelle on rencontre le plus souvent le phénomène de distinction graphique d'homophones. Il suffit d'observer les tableaux habituels de conjugaison pour remarquer qu'aux 72 formes écrites du verbe *aimer* ne correspondent que 47 formes orales (par

exemple : *aime, aimes, aiment* notent la seule forme orale [ɛm]) et l'écart apparaît plus grand encore si l'on prend en compte les marques de genre et de nombre qui peuvent affecter le participe passé (face à la seule forme orale [ɛme], les réalisations graphiques *aimer, aimez, aimé, aimée, aimés, aimées*). Et il faut enfin noter qu'à ce phénomène d'homophonie totale, s'ajoute celui d'une homophonie partielle, concernant les seules désinences : c'est la même forme orale [õ] que l'on entend à la fin de *allons* et de *vont*.

C'est donc pour la classe du verbe que le principe morphologique joue de la manière la plus régulière. Mais aussi la plus subtile : le marquage des catégories grammaticales est assuré non seulement par des morphogrammes (*il aime* ≠ *ils aiment, j'aime* ≠ *tu aimes*), mais aussi par des **morphonogrammes**, graphèmes en quelque sorte hybrides qui remplissent à la fois une fonction de marquage phonologique (*e, ez, er* notent [e]) et une fonction de marquage morphologique (*é* pour le participe passé, *ez* pour la 2^e personne du pluriel, *er* pour l'infinitif). Ces exemples montrent que ce fonctionnement, qui mêle principe phonogrammique et principe morphogrammique, renvoie aussi au principe logogrammique, selon lequel des homophones peuvent être graphiquement distingués non seulement par des « lettres muettes » (*foi* ≠ *foie*), mais aussi par des « phonogrammes concurrents » (*repère* ≠ *repaire, ancre* ≠ *encre*).

Les savoirs théoriques aujourd'hui disponibles permettent ainsi de comprendre les raisons pour lesquelles le domaine du verbe constitue **la zone du plus grand risque orthographique** pour les scripteurs, et tout particulièrement pour les apprentis : c'est le lieu où notre écriture atteint le plus constamment son plus haut degré de sophistication. Sa maîtrise implique donc **l'appropriation de savoirs complexes sur le plurisystème** et l'élaboration d'une stratégie de production qui sache prendre simultanément en compte les différents principes qui le structurent. Ce qui demande à l'évidence **plus de temps qu'on n'en accorde ordinairement aux élèves**, et exige d'eux **plus de clarté cognitive** qu'on ne l'imagine le plus souvent.

2.2.2. Point de vue sémantique : la valeur des temps

Deux constatations de départ, essentielles : d'une part, l'analyse des performances des élèves (et notamment de CM) et celle des modalités et contenus traditionnels d'enseignement de la conjugaison nous ont conduits à accorder une importance très grande aux savoirs à construire chez les élèves dans le domaine de la « valeur des temps » – domaine à l'évidence mal maîtrisé par les élèves alors que sa maîtrise constitue l'un des facteurs déterminants quant à la **cohérence d'un texte**. D'autre part, on ne peut manquer d'être frappé à la fois par le nombre de travaux théoriques publiés ces toutes dernières années concernant ce domaine et par le fait que, si tous mettent l'accent sur la complexité de ce problème, ils proposent souvent des analyses largement divergentes, ne fournissant pas à la réflexion didactique des points d'appui assurés, opératoires. **La situation est donc, en ce domaine, radicalement différente de ce qu'elle est dans le domaine morpho-syntaxique** où des « savoirs savants » de référence (théorie Catach-HESO) fournissent non seulement un cadre opératoire d'analyse des problèmes rencontrés par les élèves, mais aussi

un point d'appui assuré pour l'élaboration de nouvelles stratégies d'enseignement.

L'examen par le groupe de recherche de diverses analyses théoriques récentes (cf. bibliographie) :

- a mis en évidence, si besoin était, la cohérence entre les dysfonctionnements nombreux et récurrents observés dans les textes d'élèves et la complexité théorique du problème.

- a permis de prendre toute la mesure du peu de validité et de **l'inefficacité en situation vraie de production d'écrit, de la plupart des savoirs traditionnellement inculqués aux élèves** : *le passé simple sert à traduire des actions brèves ; l'imparfait est utilisé pour des actions qui durent ; le présent est employé pour les actions qui se déroulent au moment où l'on parle, etc...*

- mais surtout elle fait apparaître que l'inadaptation de ces « savoirs » traditionnels (à la fois à la réalité linguistique et aux besoins des élèves) tient principalement au fait que la valeur des temps verbaux y est examinée (et « modélisée ») **en langue** (il s'agit d'abord de définir la valeur du présent, de l'imparfait, du passé simple, etc...), alors que, sauf à se situer à un niveau d'abstraction hors de portée d'élèves de l'école élémentaire, on peut au mieux **décrire avec une certaine rigueur les relations les plus fréquentes entre temps verbaux et « types de texte »**, en relation étroite avec la notion centrale de **modalité d'énonciation** (cf. les travaux de Benvéniste, Weinrich, Bronckart, Schneuwly ; voir bibliographie).

2.3. Analyse des contenus et modalités traditionnels d'enseignement de la conjugaison

Il était enfin nécessaire, pour compléter notre « état des lieux », d'opérer **une analyse critique** des contenus et modalités traditionnels d'enseignement de la conjugaison. Il s'agissait donc de **repérer les caractéristiques essentielles des choix didactiques le plus souvent opérés** et de les mettre en rapport avec les problèmes de maîtrise manifestés par les élèves et avec la complexité linguistique du domaine des formes verbales.

Nous avons opéré cette analyse didactique en référence :

- aux objectifs définis par **les textes officiels** (I.O. et document sur les cycles), qui indiquent essentiellement les contenus visés et la progression dans leur acquisition.
- à certains manuels choisis en fonction de leur fréquence d'utilisation par les maîtres. Notre étude a plus particulièrement porté sur la série *Langue française : La balle aux mots*, Nathan 1987, et sur la série *Grammaire pour enseigner le français* de Genouvrier et Gruwez (Larousse, 1987).
- aux pratiques d'enseignement (antérieures à la recherche Méta) de certaines des maitresses du groupe (largement informées, d'ailleurs, par les ouvrages de Genouvrier et Gruwez).

Le recoupement de ces différentes sources d'information fait apparaître les principes didactiques suivants :

a. les progressions imposées / choisies sont dans tous les cas **de type accumulatif** : une forme d'empilage de **micro-savoirs exhaustifs portant sur des domaines restreints**. Exemples :

- le présent, à toutes les personnes, des verbes du 1er groupe, puis celui des verbes du 2è groupe, puis celui de verbes particuliers (être, avoir, faire, prendre, etc...).
- le présent, **puis** le futur, **puis** le passé composé (progression CE de Genouvrier et Gruwez).

b. Ces progressions semblent posées a priori, sans justification autre que la tradition scolaire, ou alors justifiées **en langue** (les verbes du 1^{er} groupe d'abord parce qu'ils sont les plus nombreux ; le futur avant le passé composé parce que (Genouvrier) les désinences personnelles du futur sont identiques à celles du présent du verbe **avoir**, précédemment étudié). Il est en tout cas essentiel de noter que **ces progressions ne réfèrent jamais d'abord aux formes verbales que les élèves ont besoin de mettre en œuvre en situation de production d'écrit**. Plus même : assez fréquemment les maitres (et les manuels) obligent les élèves à utiliser dans leurs textes « les temps connus » (= qui ont fait l'objet d'un apprentissage scolaire programmé a priori), au détriment des exigences textuelles (ils doivent employer le présent pour raconter des événements présentés comme passés parce qu'ils n'ont appris ni le passé composé ni le passé simple !).

c. Par ailleurs, – l'importance de cette caractéristique nous paraît trop souvent négligée –, les stratégies habituelles d'enseignement privilégient systématiquement pour l'acquisition des formes morpho-syntaxiques **une entrée par leur « oralisation / récitation »**, l'examen / apprentissage des marques orthographiques ne venant que dans un second temps. Ce choix de démarche est explicite de manière particulièrement nette par Genouvrier et Gruwez, « Dans un 1^{er} temps oral, des jeux introduisent les formes à étudier, que des exercices structuraux systématisent le cas échéant. Le plus souvent, il s'agit davantage **d'actualiser des formes connues des élèves** que d'en apprendre de nouvelles. L'actualisation sert alors à les **avoir dans l'oreille** au moment où on va les lire et les écrire ». (manuel du maitre, p 147).

Ce choix de démarche nous paraît faire lourdement problème, tant au regard des besoins réels des élèves qu'à celui de l'analyse théorique à laquelle nous nous référons. Il conduit en effet à rattacher prioritairement les formes orthographiques verbales au phénomène de transcription alors que ce domaine est justement celui où les principes morphogrammique et logogrammique jouent « à plein » le plus régulièrement.

Le choix de **privilégier une démarche inverse** (centration sur l'examen des formes écrites de conjugaison et confrontation systématique du code écrit et du code oral) constitue à nos yeux l'un des points d'ancrage essentiels de la nouvelle stratégie d'enseignement que nous avons expérimentée.

En conclusion, il nous semble possible d'avancer que les choix traditionnels de contenu et de démarche dans le domaine des formes verbales renvoient souvent à une insuffisance d'ordre théorique, à une conception contestable du

phénomène d'apprentissage (par accumulation de micro-savoirs portant sur des domaines restreints), et qu'ils sont par là même en porte-à-faux par rapport aux besoins et aux capacités réels de la majorité des élèves de l'école élémentaire.

3. CONDITIONS DIDACTIQUES DE L'ACQUISITION DE LA MAITRISE DES FORMES VERBALES

Notre objectif était donc d'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie d'enseignement visant à permettre aux élèves, du CE1 au CM2, une réelle mais, bien sûr, très progressive, maîtrise des formes verbales en situation de production d'écrit. A l'évidence, la construction d'une telle maîtrise passe nécessairement (mais pas uniquement) par **l'intégration par les élèves de savoirs métalinguistiques opératoires concernant la classe du verbe**. Nous exposons ici les conditions didactiques qui nous ont semblé nécessaires à l'acquisition de tels savoirs.

3.1. Contenus et démarche

Ces conditions didactiques porteront à la fois sur la démarche d'apprentissage et sur les contenus, **indissolublement liés**. Il nous a en effet paru nécessaire :

a. de redéfinir, a priori, les savoirs métalinguistiques visés à partir du critère essentiel d'opérationnalité : quels savoirs sur les verbes peuvent le plus efficacement guider un élève dans leur mise en œuvre en situation de production d'écrit ?

b. d'adopter une démarche d'enseignement de type appropriatif, selon laquelle les savoirs sont construits par les élèves eux-mêmes en fonction des problèmes d'écriture rencontrés.

Ces deux exigences peuvent paraître contradictoires. Il n'en est rien, mais à certaines **conditions**.

3.2. Information théorique des maitres

Il faut en effet que les maitres soient suffisamment informés **théoriquement** (dans le domaine linguistique et psycho-linguistique notamment) pour cerner les besoins réels des élèves en terme de savoirs métalinguistiques opératoires en fonction du niveau de maîtrise visé pour une tâche donnée. Ces savoirs pourront alors être des **savoirs visés et non donnés** : ils pourront être construits par les élèves parce que le maître proposera aux élèves des **tâches d'écriture inductrices** et les entrainera à un **type d'observation et de réflexion sur la langue permettant des découvertes métalinguistiques dont le lien avec leurs problèmes d'écriture apparaîtra nettement**.

Par exemple :

- il est plus utile de connaître l'existence de grandes régularités concernant les formes verbales conjuguées du type *après nous*, (*mais aussi après tu !*) un verbe conjugué se termine toujours à l'écrit par la lettre *s* ; *après ils* ou *elles*

(avec un groupe sujet au pluriel), la forme conjuguée se termine toujours à l'écrit par **nt**, que de savoir que les verbes français sont classés en trois groupes. (plus les verbes irréguliers) et d'être capable de dire à quel groupe appartient un verbe particulier.

- il est plus utile **d'avoir observé** que, dans les textes *qui racontent des histoires* (des récits), on trouve presque toujours des verbes conjugués au passé composé ou au passé simple et d'autres à l'imparfait (et que ce dernier est presque toujours moins fréquent que l'un des deux autres) que **d'avoir admis** à partir de quelques phrases-exemples soigneusement triées par le maître (ou le manuel) et **d'être capable de réciter par cœur** que *l'imparfait est utilisé pour des actions qui durent ou se répètent, ou pour décrire.*

L'appropriation **par les maîtres** de référents théoriques aujourd'hui disponibles est donc une condition nécessaire à la construction **par les élèves** de savoirs métalinguistiques opératoires. La fonction de ces référents théoriques (« savoirs savants ») n'est pas – ne saurait être – de fournir « clé en mains » de nouveaux savoirs scolaires à dispenser. Si ces savoirs théoriques sont indispensables, c'est d'abord dans la mesure où ils servent **d'outils d'analyse permettant aux maîtres de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves et de déterminer, en fonction de celles-ci, les savoirs qui leur permettraient le plus sûrement de les dépasser.** C'est aussi dans la mesure où ces référents théoriques (Catach, Weinrich...) offrent **des modèles d'ordre méthodologique** : ce que l'on apprend d'eux, c'est d'abord **une certaine manière d'interroger la langue** (Catach) **ou les textes** (Weinrich). C'est pourquoi au choix de référents théoriques communs s'ajoute la nécessité d'une perspective commune quant à la démarche d'enseignement.

3.3. Organisation curriculaire

La mise à l'épreuve de nos hypothèses impliquait notamment :

a) l'élaboration en commun d'une **progression dans le domaine de la production d'écrits.** Elle concernait :

- les types d'écrits plus spécifiquement travaillés aux différents niveaux
- les modalités selon lesquelles la production des textes était conduite : **production par étapes** ; production **sous le guidage du maître** (qui oriente les réflexions collectives des élèves et pousse ceux-ci à la réalisation **d'outils d'aide à l'écriture**) ; production passant nécessairement par le recours à **l'observation orientée d'écrits sociaux de référence.**

b) l'élaboration en commun **d'une progression des savoirs métalinguistiques visés.** Cette progression présentait deux caractéristiques essentielles :

- d'une part, elle devait être suffisamment précise a priori pour que les maîtres **acceptent que les découvertes métalinguistiques des différents groupes-classe puissent emprunter des parcours différents,** à charge pour le maître du niveau suivant d'adapter ses objectifs en fonction des acquis et des lacunes.
- d'autre part, cette progression répond à un certain nombre de principes :

- construction en interaction de savoirs d'ordre morpho-syntaxique (apprentissage des formes verbales écrites) et de savoirs d'ordre sémantique (la « valeur des temps », leurs règles d'emploi dans des textes) ;
- importance décisive de permettre aux élèves le maximum de « clarté cognitive » quant à la notion de verbe : **l'intégration par les élèves de cette notion de verbe constituant un préalable à tout apprentissage systématique des formes verbales propres à un temps donné** ;
- refus, en ce qui concerne les formes verbales, d'une modalité d'apprentissage de type exhaustif-accumulatif (= un temps donné à toutes les personnes pour un groupe donné, puis un autre, etc...). **Nous avons au contraire privilégié la découverte de grandes régularités** (ex : *s* après *tu* et *nous* pour tous les verbes à tous les temps ; mêmes désinences à l'imparfait pour tous les verbes ; même terminaison *t* à la troisième personne du singulier pour tous les verbes au passé simple sauf ceux dont l'infinitif est en *er*).

4. FORMES DES COMPORTEMENTS MÉTALINGUISTIQUES DES ÉLÈVES

Nos choix de stratégie d'enseignement nous ont conduits, on l'a vu, à faire largement dépendre l'acquisition d'une maîtrise progressive des formes verbales de l'exercice (suscité / contrôlé) de l'activité métalinguistique. On détaillera ici les différentes formes qu'elle emprunte, en référence à la grille d'analyse élaborée par l'équipe de recherche META et qui distingue reformulations pures et simples, usage de métalangage, métalangage usant de termes de métalangue.

4.1. Reformulations

La reformulation correspond d'une manière générale à la substitution d'un énoncé nouveau à un énoncé premier ressenti comme non conforme à une « règle » concernant soit la langue, soit une structure textuelle particulière. Mais on est amené à distinguer deux types de reformulation selon que celle-ci est effectuée à partir de savoirs expérientiels et « intuitifs » ou à partir de savoirs construits et explicites (inséparables donc d'un usage du métalangage). C'est, bien sûr, le premier type – qui constitue la première manifestation d'une activité métalinguistique – qu'il nous est progressivement apparu pertinent d'utiliser comme moyen d'accès (comme « levier ») à des réflexions d'ordre métalinguistiques passant par l'usage d'un métalangage explicite. Nous avons donc fait le double choix :

a. de **susciter le plus grand nombre possible de reformulations** à travers la confrontation des élèves à des situations pour eux problématiques.

Il s'agit le plus souvent de situations fonctionnelles de production d'écrit. Un exemple parmi d'autres : c'est dans la mesure où l'on aura choisi de confronter des élèves de CE2 à la rédaction d'un conte **préalablement** à tout savoir (donné / construit) sur la morphologie (orale / écrite) du passé simple que la première manifestation de savoirs métalinguistiques en ce domaine prendra la

forme de **reformulations** (substitution dans le discours d'une forme orale à une autre : ... *le prince revena... revint* ; à l'écrit, rature sur le brouillon : *Il monta sur son cheval*).

Mais il peut également s'agir d'activités langagières décontextualisées, de type « exercice », dont la réalisation, problématique, exige des élèves la mobilisation de savoirs expérientiels se manifestant fréquemment par des reformulations. Il est ainsi très fréquent qu'en situation de « dictée sans faute » (Angoujard, 1994), un élève soit amené à revenir sur sa première écriture d'un mot ou à proposer une solution différente à l'énoncé d'un autre élève (au CE1, face à **les enfants travaillent** : *Moi, j'ai écrit travaillent.*).

b. de demander le plus régulièrement possible à l'« auteur » d'une reformulation d'**explicitier celle-ci** : entraînement pour cet élève à la prise de distance par rapport à l'activité langagière, mais aussi moyen de socialiser les savoirs expérientiels qui ont permis cette problématisation et pont jeté vers la construction de savoirs inséparables d'un usage systématique d'énoncés explicitement métalangagiers..

4.2. Métalangage

Nous avons considéré comme métalangagier tout énoncé dont le référent est le langage, pour en décrire, commenter, le fonctionnement en langue et / ou en texte. Cette activité métalangagière a constitué pour notre groupe **un élément essentiel** de notre dispositif d'enseignement des formes verbales. Il s'agit en effet d'aider les élèves à acquérir le maximum de « **clarté cognitive** » (cf Fijalkow, Chauveau) sur les phénomènes linguistiques / discursifs en cause. « Clarté cognitive » qui ne peut exister sans entraînement systématique à la « **mise à distance** » des énoncés produits / reçus. Il faut donc apprendre aux élèves à observer / questionner / analyser des énoncés pour en découvrir les principes de fonctionnement : l'objectif premier est donc ici de doter les élèves **d'une attitude et de conduites métalinguistiques**, ce qui implique nécessairement la pratique régulière d'une activité métalangagière. On peut en indiquer rapidement les fonctions et les formes.

4.2.1. Les fonctions

Le métalangage sert :

- à **explicitier** (ce qui revient aussi à **socialiser**) des « intuitions » linguistiques (liées aux savoirs expérientiels des élèves) révélées par les reformulations. Il permet de « problématiser » (en langue ou en texte) un comportement langagier très précisément contextualisé. Il constitue le passage obligé vers une éventuelle « activité décrochée » qui fasse sens pour l'ensemble des élèves ;

- à **analyser et résoudre** le problème (linguistique / textuel) examiné. Il constitue un **outil** indispensable aux différentes étapes de la résolution. Exemples : *On va regarder dans nos textes si on voit toujours s après les. Oui, mais regarde (il les regarde), c'est pas le même mot que chiens (les chiens),*

que **enfants (les enfants)** (CE1). Au CM1, des élèves s'interrogeant sur les temps rencontrés dans un conte :

- *Moi, j'ai trouvé un passé composé !* (citation)
- *Oui, mais c'est des paroles.* (à comprendre : ce sont les paroles d'un personnage, dans un dialogue) ;
- **à formaliser** (sous la forme d'une définition ou d'une règle) les savoirs construits. Exemples :

CE1 : *Le groupe rouge* : - *il est fait de un mot ou de deux mots.*

- *la fin du mot change tout le temps.*

CM2 : *Dans les textes qui racontent des histoires (fait divers, conte, roman), on trouve toujours des verbes à l'imparfait.*

4.3.2. Les formes

Si l'on a didactiquement intérêt à distinguer reformulations, métalangage, métalangage avec termes de métalangue, **dans la réalité quotidienne des activités de classe, elles sont très fréquemment imbriquées.** Il n'y a pas de frontière étanche, ni entre reformulations et métalangage, ni entre métalangage sans et avec métalangue (surtout pour des termes appartenant en fait plus au « lexique commun » qu'à un « lexique spécifique »). Les reformulations sont très souvent accompagnées de métalangage. Dans l'exemple de reformulation orale cité plus haut, interrogé par la maîtresse sur le **t** raturé de *montat*, l'élève se justifie en expliquant : *avec il, je crois pas qu'il faut un t après a.*

De même, les énoncés métalangagiers que nous avons pu observer dans nos classes comportent toujours la présence de termes appartenant à un vocabulaire spécifique (à la métalangue). Nous prenons ici « métalangue » dans son sens le plus étendu, renvoyant aussi bien à la terminologie officiellement instituée (*verbe, temps, sujet, accord, passé composé, etc.*) qu'à un vocabulaire spécifique **provisoirement** imposé dans une classe donnée (*groupe jaune / groupe rouge, le nom de famille du verbe (pour l'infinitif), etc.*) ou à des termes appartenant au lexique commun (*mot, lettres, la fin du mot change, etc.*).

Toutefois, dans notre stratégie d'enseignement, les énoncés métalangagiers sont élaborés par les élèves eux-mêmes (et non donnés par les maîtres), dans le cadre d'une recherche collective : ils correspondent **au maximum d'explicitation** auquel la classe peut parvenir à un moment donné, ils sont donc, par essence, **imparfaits et révisables**, les formulations successives matérialisant en quelque sorte les étapes de la construction des savoirs métalinguistiques - Exemples :

a) Pour la notion de « temps composé », successivement :

- *Le groupe rouge est fait de un ou deux mots.*
- *Le verbe s'écrit avec un ou deux mots.*
- *Quand le verbe est fait de deux mots, le premier est un petit mot.*
- *Quand le verbe est conjugué avec deux mots, le premier est le verbe être ou le verbe avoir, après, c'est une manière d'écrire le verbe.*

- Au passé composé, le verbe est conjugué avec l'auxiliaire **être** ou **avoir** et le participe passé du verbe. Avec l'auxiliaire **être**, le participe passé s'accorde avec le sujet, avec l'auxiliaire **avoir**, il ne s'accorde pas avec le sujet.

b) Pour la notion de « pronom personnel » :

- On peut remplacer le groupe jaune par **il, ils, elle, elles**.
- On écrit **il, elle** quand il n'y en a qu'un.
On écrit **ils, elles** quand il y en a plusieurs.
- On écrit **il, elle** quand c'est le singulier.
On écrit **ils, elles** quand c'est le pluriel.

Si les exemples b. concernent le seul CE1, les exemples donnés en a. couvrent une période allant du CE1 au CM1. Il faut donc souligner qu'un tel usage du métalangage n'est possible (et efficace, à nos yeux) que dans la mesure où, à partir de choix didactiques communs, **les maîtres enseignant aux différents niveaux prennent en compte les formulations précédemment élaborées par les élèves**. D'autant plus que, si les notions visées restent les mêmes (la progression a été établie en commun), leur degré d'explicitation et donc les formulations varient d'une année sur l'autre.

Un exemple particulièrement intéressant : alors que, les années précédentes, avec la même maîtresse, les élèves de CE1 parvenaient, concernant l'accord sujet / verbe, à la formulation suivante : *Le verbe obéit au sujet. Le verbe **change** quand le sujet change*, la classe de l'année 94-95 a proposé *Si on change le sujet, le verbe **se transforme***. Le choix du terme *se transforme* visait, de la part de certains élèves, à marquer la différence entre des **substitutions** au niveau du sujet (de **le garçon** à **les élèves**, de **il** à **nous**, on change de mot) et une **variation**, une **transformation** d'un même mot (de **regarde** à **regardent**, à **regardons**). Cette distinction entre *changer* et *se transformer*, proposée / argumentée par certains et, finalement, reprise (comprise ?) par tous nous est apparue comme un moment intense d'activité métalinguistique et la manifestation d'une prise de conscience plus juste, plus subtile qu'à l'ordinaire de la notion de verbe, ainsi qu'en témoigne le document reproduit en annexe, élaboré collectivement par ce CE1 en avril.

4.3. Métalangue

En fait, des termes de métalangue officielle et / ou provisoirement institutionnalisés dans la classe font d'emblée partie intégrante des énoncés métalangagiers, comme le prouvent par exemple ces formulations élaborées en mars par des élèves de CE1 pour rendre compte de la relation sujet-verbe :

Il y a toujours un groupe rouge et un groupe jaune dans la phrase.

Il y a toujours deux groupes qui se regardent, ils sont côte à côte, ils sont liés, ils ont quelque chose en commun.

Les termes du lexique spécifique officiel seront institutionnalisés un peu plus tard : très vite pour **sujet** et **verbe** à la place de **groupe jaune**, **groupe rouge** ; en fin d'année scolaire pour le terme **accord (s'accorde)**.

Nous ajouterons que :

a) Les termes de la métalangue instituée ne constituent jamais un point de départ. Ils n'ont jamais été institutionnalisés dans nos classes (donnés par les maîtres ou acceptés par eux après proposition d'élèves « plus savants » que les autres) **qu'une fois que la notion qu'ils désignent a fait l'objet d'une appropriation collective**. C'est ainsi que des termes aussi courants que *verbe*, *accord*, *conjuguer* ne font partie du vocabulaire utilisé dans la classe de CE1 que dans la seconde moitié de l'année scolaire.

b) L'instauration de **la métalangue officielle succède** très souvent à l'utilisation **d'une métalangue « à usage interne »**, formulations provisoires, inventées par la classe en relation directe, « concrète », avec les manipulations / observations réalisées. C'est ainsi que l'on parle de *groupe qu'on entoure en rouge* avant de parler de *verbe* (intermédiaire : *le groupe qui se transforme*), de *verbe composé de deux briques, de deux mots* avant de parler de *temps composé* (CE1) ; que l'on parle de *temps le plus fréquent*, de *temps principal* avant de parler de *temps de base dans un texte*. (CM1)

Ces points a) et b) ont comme conséquence que, dans nos classes, les termes de la métalangue scolaire apparaissent plus tardivement que dans les classes traditionnelles (et que dans la progression des manuels les plus utilisés).

c) Enfin, notre groupe s'est trouvé confronté à deux autres problèmes liés à la métalangue :

1) **Certains termes institués** (et incontournables) nous ont paru faire plutôt **obstacle** à la compréhension des notions qu'aider à les fixer. C'est notamment le cas de deux termes, d'usage constant, *verbe* et *temps*. Le terme de *verbe* est ambigu, « ambiguïquant », dans la mesure où il désigne à la fois une classe de mot (une « nature ») et une fonction. Le terme de *temps* pose problème dans la mesure où il suggère que le système des formes verbales est sous la dépendance directe et unique de la chronologie dans l'ordre du réel. On sait que cette analyse a été fréquemment et longuement faite au niveau théorique, ce qui a conduit de nombreux linguistes à remplacer ce terme par celui de *tiroir*. Malgré tous les avantages que ce choix pouvait présenter, nous n'avons pas pris le risque de l'introduire.

2) En certains domaines, au contraire, **l'absence de termes spécifiques** reconnus nous a posé problème, notamment en ce qui concerne la « valeur des temps », leur utilisation dans un texte en fonction d'une modalité énonciative donnée. A l'évidence, ces problèmes terminologiques sont en relation directe avec les incertitudes théoriques encore existantes. Il nous a paru **didactiquement** nécessaire d'opérer un choix et nous avons pris la décision d'introduire, pour des textes narratifs, la terminologie de Weinrich : *temps du premier plan / temps de l'arrière-plan* et, d'une manière générale, pour tout texte, l'opposition entre *temps de base* et *temps secondaires*.

CONCLUSION

Nous craignons que cet article rende compte de manière parfois schématique et (inévitablement) lacunaire des problèmes didactiques posés par l'enseignement / apprentissage des formes verbales à l'école élémentaire. Aussi bien ne prétendait-il nullement livrer « clés en main » des objectifs et des modalités d'enseignement dans ce domaine.

Il aura atteint son but s'il concourt à :

- permettre une prise de conscience explicite des problèmes d'enseignement,, des problèmes d'apprentissage dans un domaine où tous les maîtres mesurent, au moins empiriquement, à quel point il est semé d'embûches pour les élèves ;
- par là même, mais aussi à travers les choix de stratégie d'enseignement présentés, inciter les maîtres et les formateurs de maîtres à poursuivre ces analyses.

Si le domaine de l'emploi et des marques des verbes est particulièrement complexe, il met fortement en relief aussi les questions, les pistes didactiques dont l'examen est aujourd'hui incontournable. A travers lui, on prend en charge :

- les rapports entre « savoirs savants » et savoirs scolaires ;
- la place et le rôle (à nos yeux déterminants) de la construction par les élèves de **savoirs d'ordre métalinguistique** selon une **modalité d'acquisition de type appropriatif** ;
- la liaison nécessaire entre la construction de ces savoirs et les activités, centrales, de production d'écrits.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANGOJJARD A. (1994) : *Savoir orthographier*. Paris, INRP et Hachette Éducation, Coll. Didactiques
- ARRIVE M., GADET F. et GALMICHE M. (1986) : *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris, Flammarion
- CATACH N. (1980) : *L'orthographe française*. Paris, Nathan Université
- PINCHON J. et COUTE B. (1981) : *Le système verbal du français*. Paris, Nathan Université
- WEINRICH H. (1973) : *Le temps*. Paris, Seuil
- WEINRICH H. (1989) : *Grammaire textuelle du français*. Paris, Didier-Hatier

Revues :

■ LANGUE FRANÇAISE (Larousse) :

- N° 67 (1985) : *La pragmatique des temps verbaux*. Coord. C. VET
- N° 97 (1993) : *Temps et discours ; études de psychologie du langage*. Coord. J-P. BRONCKART
- N° 100 (1993) : *Temps et aspects dans la phrase française*. Coord. J. GUENON

■ ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (Didier Erudition) :

- N° 87 (1992) Coord. J-L. CHISS. Article de J. DAVID et J. DOLZ (pp. 91-105)

■ REPÈRES (INRP) :

- N° 62 (1984) : *Résolutions de problèmes en français*. Coord. G. DUCANCEL
- N° 75 (1988) : *Orthographe : quels problèmes ?* Coord. G. DUCANCEL
- N° 78 (1989) : *Projets d'enseignement des écrits, de la langue*. Coord. G. DUCANCEL

ANNEXE

Les verbes

DOC 1

- Le verbe se transforme : c'est le même mot mais la fin du mot se transforme :

exemple : des chats noirs jouent avec le petit chien.
 ils jouent
 le sorcier joue
 nous jouons

- Ce qui transforme le verbe :

- * Si on change de sujet, le verbe se transforme :

<u>des chats noirs</u>	jouent	avec le petit chien
<u>le sorcier</u>	joue	..
<u>Nous</u>	jouons	..
<u>tu</u>	joues	..
<u>elle</u>	joue	..
<u>on</u>	joue	..

- * Si on change le temps, le verbe se transforme :

<u>des chats noirs</u>	jouent	avec le petit chien.	<u>présent</u>
<u>des chats noirs</u>	ont joué	avec le petit chien.	<u>passé</u>
<u>des chats noirs</u>	joueront	avec le petit chien.	<u>futur</u>

- * Si on change le sujet et le temps en même temps on transforme le verbe :

<u>des chats noirs</u>	jouent	avec le petit chien.	<u>présent</u>
<u>Tu</u>	jouais	"	<u>passé</u>
<u>on</u>	jouera	"	<u>futur</u>
<u>il</u>	ai joué	"	<u>passé</u>

on dit : je conjugue le verbe
le verbe est conjugué